

**RELACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO Y EL PLAN DE CLASE DE LAS ÁREAS DE
CASTELLANO Y MATEMÁTICAS EN LA INSTITUCIÓN TÉCNICA EDUCATIVA
ALBERTO SANTOFIMIO CAICEDO DE IBAGUE**

SANDRA MILENA SALINAS ALVIS

**Trabajo de grado como requisito parcial para optar al título de
Especialista en Pedagogía**

**Director
NOELVA MILLAN
Magister en Sociología**

**UNIVERSIDAD DEL TOLIMA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA
IBAGUE-TOLIMA
2015**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGIA

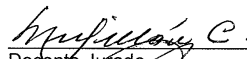
ACTA No.11 SUSTENTACION DE TRABAJOS DE GRADO

En Ibagué, a las 1:00 p.m. del día 20 de Junio de 2015, se reunieron en el auditorio de la Facultad de Educación, de la Universidad del Tolima, la Docente NOELBA MILLAN y los estudiantes de del Seminario de Investigación de la cohorte 14 grupo 2, con el objeto de realizar las sustentaciones de los trabajos de grado para su correspondiente aprobación, como requisito para optar por el título de **ESPECIALISTA EN PEDAGOGIA**.

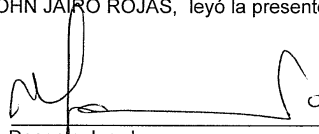
Observadas y evaluadas las exposiciones se aprueban los siguientes trabajos de grado y se les otorga su correspondiente nota como sigue:

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	TITULO DEL TRABAJO	CALIFICACION
Sandra Milena Salinas A.	Relación entre el plan de clase y el plan de estudios de las áreas Matemáticas y Castellano de los grados segundo y tercero de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo	4.3 (CUATRO,TRES)

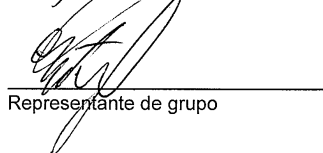
Siendo las 05: 00 PM, se dio por terminada la reunión convocada para los fines descritos anteriormente. El coordinador, JOHN JAIRO ROJAS, leyó la presente Acta, la cual se firmó a continuación.



Docente Jurado



Docente Jurado



Representante de grupo



YoBo, JOHN JAIRO ROJAS
DIRECTOR ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	7
1. ASPECTOS TEÓRICOS.....	9
1.1 DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.....	9
1.2 MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA ACTUAL.....	10
1.3 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.....	12
1.4 SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA.....	12
1.5 ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN.....	13
1.6 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN COLOMBIA.....	14
1.7 INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL.....	16
2. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	17
2.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	17
2.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	18
3. ANALISIS DE RESULTADOS.....	19
3.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS.....	19
3.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE.....	19
3.2.1 Organización y Gestión.....	20
3.2.2 Evaluación para el aprendizaje.....	21
3.2.3 Desarrollo de la clase.....	22
4. CONCLUSIONES.....	23
RECOMENDACIONES.....	24
REFERENCIAS.....	25

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es examinar la relación existente entre el plan de estudios y el plan de clase de las áreas de castellano y matemáticas de los grados 2° y 3° de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo de Ibagué durante el semestre a de 2015. El método utilizado fue la evaluación educativa: revisión de documentos y la observación no participativa. Los instrumentos de recolección de la información utilizados son la guía de análisis comparativo. Como resultado se encontró que el área de castellano de los grados 2° y 3° presentó tendencia a una mayor relación del plan de clase con el plan de estudios en comparación con el área de matemáticas.

Por otra parte se pudo evidenciar la necesidad de fortalecer la participación de los estudiantes en los espacios significativos de aprendizaje de tal forma que permitan fortalecer el modelo dialogante de la Institución. La investigación permite concluir que no hay una relación total entre el plan de estudios y el plan de clase en las áreas de castellano y matemáticas en los grados 2° y 3° por lo que se hace necesario que se pretenda abordar en trabajos posteriores la relación entre los estándares contenidos en el plan de estudios y los estándares del Ministerio de educación Nacional.

Palabras Claves: Estándares de Calidad, Plan de Estudios, Plan de Clase, currículo.

ABSTRACT

The main objective of this research is to examine the relationship between the curriculum and lesson plan in the areas of Castilian and mathematics in grades 2 and 3 of the Educational Institution Caicedo Alberto Santofimio Ibague during the semester 2015 . The method used was the educational evaluation: review of documents and non-participant observation. The instruments of data collection used are benchmarking guide. As a result it was found that the area of Castilian in grades 2nd and 3rd showed a greater tendency to regard the lesson plan with the curriculum compared with the area of mathematics.

Moreover it was evident the need to strengthen the participation of students in meaningful learning spaces so that to strengthen the dialogue model of the institution. The investigation leads to the conclusion that there is no overall relationship between the curriculum and lesson plan in the areas of Castilian and mathematics in grades 2nd and 3rd so it is necessary that is intended to address in future work relationship between the standards contained in the curriculum and standards of the Ministry of National Education.

Keywords: Quality standards, curriculum, lesson plan curriculum.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende dar a conocer los aspectos involucrados para tratar de responder la pregunta central de investigación ¿Cuál es la relación que existe entre el plan de estudios de las áreas Matemáticas y Castellano y el Plan de clase de los grados segundo y tercero de la Básica primaria de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo de Ibagué?

Para lo anterior se desarrolló un trabajo durante tres (3) meses con estudiantes del grado 2º y 3º de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo de la Ciudad de Ibagué, el cual se encuentra concentrado en el presente trabajo de la siguiente manera:

El marco teórico centro la atención en los principales aportes entorno a la investigación evaluativa. En este sentido se hace una descripción, a partir de Escudero Escorza 2003, de los cambios que ha tenido el desarrollo de los enfoques de la investigación evaluativa desde 1970. Se destacan igualmente autores como Patton 1980 quien destaca la importancia de considerar los aspectos cualitativos en la investigación evaluativa.

El marco metodológico describe el método de la investigación evaluativa empleados en este trabajo: análisis de documentos y la observación no participante, desarrollando así mismo instrumentos adaptados del Ministerio de Educación Nacional MEN, especialmente para la captura de información de observación.

Se analizan los resultados encontrando resultados en dos direcciones de acuerdo al tipo de método de captura de información empleados. Los resultados arrojados por la revisión de los documentos entre los que se encuentra el plan de aula y el plan de clase, se encontró una tendencia a existir poca relación en los contenidos de las dos áreas y en los dos cursos analizados. También se pudo observar que, por su parte, el

plan de aula no toma en consideración los estándares del Ministerio de Educación Nacional.

Los resultados de la observación no participativa tuvieron una alta tendencia a señalar que los docentes aunque preparan los elementos necesarios para el desarrollo de la clase, en cumplimiento a lo mencionado en el plan de estudio y el plan de clase, no logran la participación y la atención de todos los estudiantes, entre otras cosas, debido a la ausencia de estrategias pedagógicas que permitan mantener la atención de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente se recomienda un plan de mejoramiento a partir de los hallazgos encontrados en el presente estudio, así como la necesidad de ampliar este tipo de estudios a otros grados áreas de estudio mediante estudios de mayor profundidad que considere la relación del Plan de Estudios de la Institución PEI, con la misión y la visión institucional en el marco de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN.

1. ASPECTOS TEÓRICOS

1.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Para Escudero 2003, en el análisis de la evaluación a lo largo del Siglo XX, parece oportuno, resaltar los que son considerados los principales modelos, planteamientos metodologías, diseños, perspectivas, y visiones de la evaluación en la actualidad. Su análisis, de manera compacta es un complemento necesario para una visión como la histórica, que por su linealidad, tiene el riesgo de ofrecer una imagen disciplinar artificialmente fraccionada.

En la década de los setenta y en sus alrededores se produce una especie de eclosión de propuestas evaluativas, que tradicionalmente han venido siendo denominadas como modelos (Castillo & Gento, 1995) y en algunos casos como diseños (Arnal, Rincón, & Torre, 1992) de investigación educativa. Sabemos que existieron varias decenas de estas propuestas, pero muy concentradas en el tiempo, en la década citada. De hecho, el asunto de los propuestos modelos para evaluación parece un tema prácticamente cerrado desde hace cuatro lustros. Ya no surgen nuevos modelos o propuestas, salvo algunas excepciones (Escudero, 2003).

Aunque Escudero (2003) considera que en la evaluación educativa, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista y la de juez, coinciden con Patton (1980) en afirmar que estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos.

Greene (1994), basándose en criterios filosóficos, epistemológicos y políticos, presenta cuatro enfoques fundamentales en la evaluación de programas (positivista, pragmático, interpretativo y crítico) que tienen sus correlatos en los consiguientes planteamientos metodológicos (cuantitativo, ecléctico, cualitativo y participativo). En este mismo sentido considera que:

"en la perspectiva Interpretativa los enfoques cualitativos de evaluación encuentran su lugar más adecuado, en tanto que: se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos; se busca promover la comprensión contextualizada del programa desde los participantes en él y desde ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado él por los diversos participantes?, en esta perspectiva podrían encuadrarse los enfoques responsables de evaluación de Stake(1975), Guba y Lincoln (1981) y la evaluación de expertos de Eisner (1976). Las principales estrategias metodológicas para la evaluación de programas desde este enfoque serían:

- Estudio de casos.
- Entrevistas.
- Observaciones.
- Análisis de documentos." (citado por Paz, s.f.)

1.2 MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA ACTUAL

A partir de lo anterior, un recorrido analítico-histórico desde los primeros intentos de medición educativa hasta la actual investigación evaluativa en educación, se puede consolidar en algunas de las 15 recomendaciones que hace una figura representativa de este campo en la segunda mitad del siglo XX: (Stufflebeam,1996) proponente del modelo CIPP explicar que es CIPP (el más utilizado a finales de los sesenta).

Plantea:

- Los planes educativos deben satisfacer cuatro requerimientos: utilidad, factibilidad, legitimidad, y precisión (Joint Committee, 1981; 1988).
- Las entidades educativas deben examinarse por su integración y servicio a los principios de la sociedad democrática, equidad, bienestar, etc.

- Las entidades educativas deben ser valoradas tanto por su mérito (valor intrínseco, calidad y servicio para un contexto particular) (Guba y Lincoln, 1982; Scriven, 1991), como por su significación en la realidad del contexto en el que se ubica. Scriven (1998) nos señala que usando otras denominaciones habituales, mérito tiene bastante equivalencia con el término calidad, valor con el de relación costo-eficiencia y significación con el de importancia. En todo caso los tres conceptos son dependientes del contexto, sobre todo significación, de manera que entender la diferencia entre dependencia del contexto y arbitrariedad es parte de la comprensión de la lógica de la evaluación.
- La evaluación de profesores, instituciones educativas, programas, etc, debe relacionarse siempre con los conjuntos de sus deberes, responsabilidades, y obligaciones profesionales o institucionales, etc. Quizás uno de los retos que debe abordar los sistemas educativos es la definición más clara y precisa de estos deberes y responsabilidades. Sin ello la evaluación es problemática, incluso en el terreno formativo (Scriven, 1991).
- Los estudios evaluativos deben ser capaces de valorar hasta qué medida los profesores y las instituciones educativas son responsables y rinden cuentas del cumplimiento de sus deberes y obligaciones profesionales (Scriven, 1994)."

Por su parte la Evaluación para el desarrollo (Empowerment evaluation), que defiende Fetterman (1994), "es un procedimiento de base democrática, de participación de los implicados en el programa evaluado, para promover la autonomía de los mismos en la resolución de sus problemas" (p.7).

(Weiss, 1998) nos alerta de que la evaluación participativa incrementa la probabilidad de que se utilicen los resultados de la evaluación, pero también de que sea conservadora en su concepción, entendiendo que es difícil pensar que los

responsables de una organización pongan en cuestión el fundamento y el sistema de poder de la misma. Generalmente el interés es el cambio de cosas pequeñas.

1.3 LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Pero junto a esta importante dimensión humana, los profesores son los encargados de llevar a centros y aulas los grandes principios de los sistemas educativos, convirtiéndolos en proyectos (educativos y curriculares) y en programas, además de contribuir con su presencia y su actividad a hacer de los centros unos ámbitos especialmente relevantes para el logro de los objetivos educativos. Es necesario asegurar la coherencia entre la naturaleza de los objetivos, la metodología y actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y las técnicas e instrumentos utilizados en la evaluación, con el fin de que ninguno de aquellos quede olvidado y, de este modo, alterado el currículo de la institución (Pérez, 2006).

Un programa es un documento técnico, elaborado por el profesorado, en el que quedan reflejados tanto sus planteamientos docentes cuanto sus propias intenciones y metas educativas. El programa es la integración de los objetivos educativos, a lograr a través de determinados contenidos, con un plan de acción a su servicio. En consecuencia, y al margen de la investigación evaluativa, con otras finalidades como objeto, cabe perfectamente integrar de modo armónico la evaluación de programas con la evaluación del aprendizaje de los alumnos. Con ella no sólo se mejorará el aprendizaje del alumno sino del programa del profesor y la propia actividad profesional de éste (Pérez, 2006).

1.4 SISTEMA EDUCATIVO EN COLOMBIA

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal cultural y Social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La Constitución Política define la naturaleza del servicio educativo, como un derecho fundamental de la

persona, que tiene una función social y que corresponde al estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto a este servicio con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El Artículo 11, de la Ley General de Educación, precisa que la educación formal es la que se imparten establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y título, la cual se organiza en tres (3) niveles: i) el preescolar; ii) la educación básica y iii) la educación media. En esta Ley, se definen el servicio educativo y la prestación del servicio, los fines de la educación, la comunidad educativa, la familia, la sociedad y el derecho a la educación. Se definen la educación formal, los niveles (educación preescolar, educación básica, educación media), la duración, los objetivos, (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

1.5 ESTÁNDARES EN EDUCACIÓN

En las últimas décadas diversos organismos internacionales comenzaron a impulsar el establecimiento de estándares en la educación en todos los niveles educativos. La UNESCO, a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), plantea la necesidad de establecer estándares con el objetivo de que los usuarios del sistema educativo tengan una idea clara sobre lo que ofrecen las escuelas y lo que pueden esperar de ellas (Casassus, 1997).

Uno de los organismos que ha ejercido mayor influencia es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Esta organización creó el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) en 1997 (Cuevas A & Ibañez, 2008).

1.6 ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS EN COLOMBIA

Un estándares es un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto, cumplen con unas expectativas comunes de calidad; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) el nivel de calidad que se aspira alcanzar.

En este orden de ideas, los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para:

- Precisar los niveles de calidad de la educación a los que tienen derecho todos los (las) niños, niñas, jóvenes y adultos de todas las regiones del país.
- Producir o adoptar métodos, técnicas e instrumentos (pruebas, preguntas, tareas u otro tipo de experiencias) que permitan evaluar interna y externamente si una persona, institución, proceso o producto no alcanza, alcanza o supera esas expectativas de la comunidad
- El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula;
- La producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar;
- El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución;
- La formulación de programas y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.
- Igualmente, los estándares se constituyen en unos criterios comunes para las evaluaciones externas. Los resultados de estas, a su vez, posibilitan monitorear los avances en el tiempo y diseñar estrategias focalizadas de mejoramiento acordes con las necesidades de las regiones e, incluso, de las instituciones educativas. (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

1.7 INVESTIGACIÓN NO EXPERIMENTAL

Kerlinger, (1973) define la investigación ex post facto (una de las modalidades de la investigación no experimental) como:

Una búsqueda sistemática y empírica en la cual, en la cual el investigador no tiene el control directo sobre variables independientes porque ya sucedieron los hechos o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hace referencias sobre sus relaciones, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes.
(p. 3)

En este tipo de investigación no es posible el control directo: el investigador no puede usar ni la manipulación experimental ni la asignación aleatoria. En una situación investigación ex post facto es imposible el control sobre las variables independientes, así pues se deben tomar las cosas como son e intentar descifrarlas. Ello hace, por otra parte, que exista un riesgo de hacer observaciones inapropiadas y erróneas, puesto que pueden existir muchas explicaciones alternativas debido a que puede haber otras variables que no se han controlado que afectan la medida la variable dependiente. En la investigación no experimental, también denominada “correlacional”, es prácticamente imposible establecer relaciones de causa-efecto, a lo más a lo que se puede aspirar es a interpretar las relaciones concomitantes, las variaciones que una variable introduce sobre otras variables (Murillo, 2003).

Dentro de las metodologías no experimentales se encuentra también la metodología de encuesta y la metodología observacional. Aparece también en algunas clasificaciones la metodología selectiva y la metodología correlacional. Quizás estas clasificaciones pues se basan en conceptos estadísticos (muestreo, coeficientes de correlación) que no caracteriza el tipo de investigación realizada. La metodología selectiva incluye las investigaciones científicas no experimentales –correlacionales y descriptivas- con muestras representativas. En este sentido, una de estas investigaciones es la

metodología de encuesta, que por su uso tan generalizado en investigación educativa, bien puede considerarse como una modalidad diferenciada. (Murillo Torrecilla).

La metodología observacional tiene como objetivo la cuantificación del comportamiento espontáneo tal como se manifiesta en situaciones no preparadas. Al respecto Anguera, (1990) afirma: 'consideramos la metodología observacional como procedimientos encaminados a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcionen resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en que se sitúa'. Esta metodología observacional implica un procedimiento general de actuación, lo que la diferencia de la observación como técnica, que no es más que una recogida de datos que puede realizarse en cualquier otra metodología. La metodología observacional puede también ser una metodología descriptiva. (Murillo Torrecilla)

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo de investigación se elaboró con un enfoque cualitativo con un método de evaluación educativa contando con el apoyo de los docentes de los grados 2º Y 3º de la Institución Educativa Alberto Santofimio Caicedo de la ciudad de Ibagué durante el semestre lectivo A de 2015.

Las técnicas empleadas son análisis de documentos y observación no participativa. En este sentido, se acudió a los contenidos de los planes de aula del área propuesto por cada docente para el año lectivo 2015, y mediante análisis comparativo con los estándares de calidad del Ministerio de Educación Nacional MEN, se estableció el grado de relación mediante cuatro niveles de valoración asignados a los subprocesos de cada estándar, así: 1(Totalmente relacionado); 2 (Parcialmente relacionado); 3 (Poco relacionado); 4 (No se relaciona). Por su parte, la información derivada del desarrollo de la observación no participante, se obtuvo a partir del análisis de los indicadores de Práctica de Aula del Ministerio de Educación Nacional adicionando aspectos relacionados con el objetivo del presente trabajo no considerados por el MEN. Como instrumentos de toma de datos se utilizaron para cada técnica cuadros de análisis cualitativos e instrumentos de caracterización de prácticas de aulas, respectivamente.

2.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Cada una de las áreas se analizó de acuerdo a la estructura propuesta en el Plan de Estudios de la Institución Alberto Santofimio Caicedo, en el primer periodo escolar del año 2015, tal como se menciona a continuación:

- Área de Castellano: se tomó como referencia los Estándares Básicos de Competencias exigidos por el Ministerio de Educación Nacional para los grados 2º y 3º implícitos en el plan de estudios de la Institución Educativa. Cada uno de los

estándares del lenguaje, por su parte, tiene una estructura conformada por un enunciado identificador, y unos subprocesos (referente básico del proceso) que evidenciaron su materialización a partir de los cuales se analizó y evaluó el Plan de Clase propuesto por las docentes.

- Área de Matemáticas: Se tomó como referencia los Estándares Básicos de Competencias exigidos por el Ministerio de Educación Nacional para los grados 2° y 3° (formados por 5 tipos de Pensamiento) y los Componentes (saberes) contenidos en el Plan de Estudios de la Institución a partir de los cuales se analizó y evaluó el Plan de Clase propuesto por las docentes.

2.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

El desarrollo de la observación no participante se realizó con procedimientos encaminados a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación con su adecuada interpretación, captando su significado de forma que mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en el contexto indicado, y una vez sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro del marco específico de conocimiento en que se sitúa' (Anguera, 1990).

Para lo anterior se procedió al análisis de los indicadores de Práctica de Aula del Ministerio de Educación Nacional adicionando algunos indicadores relacionados con el objetivo del presente trabajo que no considerados por el Ministerio de Educación Nacional MEN. En este sentido, a los instrumentos de caracterización de prácticas de aula del MEN, se adicionaron aspectos que permitieron evidenciar el grado de correspondencia que existe entre contenidos mencionados en la propuesta del docente en el Plan de Clase con su aplicación en el aula, soportado en el hecho de que los profesores son los encargados de llevar a las aulas los grandes principios de los sistemas educativos convirtiéndolos en proyectos y programas. (Pérez, 2006).

La toma de datos se llevó a cabo mediante registros del desarrollo de las clases de matemáticas y castellano, de los cursos seleccionados (2º y 3º), y conforme al cumplimiento de objetivos relacionados con: la organización y gestión, estrategias de valoración del aprendizaje, y desarrollo de la clase. En la organización y gestión se pretendió observar la manera como el docente organiza los estudiantes y hace uso del material didáctico dentro del aula. Por su parte, la observación de la evaluación para el aprendizaje tuvo como objetivo encontrar el grado de coherencia que existe entre las estrategias propuestas por el docente y las desarrolladas en el plan de clase. Finalmente, la observación hecha al desarrollo de la clase pretendió encontrar la aplicación del modelo pedagógico dialogante, de la Institución, como estrategia para mantener el interés de los estudiantes en el desarrollo de los contenidos.

3. ANALISIS DE RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Se encontró que el área de castellano de los dos grados (2º y 3º) presentó tendencia a una mayor relación del plan de aula con el plan de estudios en comparación con el área de matemáticas.

El 50% de los subprocesos del estándar del área de castellano del grado 3º se relacionan totalmente con los contenidos del plan de aula; el 45% está parcialmente relacionado. Por su parte, el 60% de los subprocesos del área de Castellano del grado 2º están parcialmente relacionados; el 27% relacionados; y apenas el 10% de los subprocesos se relacionan totalmente.

En cuanto al área de matemáticas del grado 2º, el 42% de los estándares se relacionan totalmente con los contenidos del plan de aula el 27% está parcialmente relacionado, el 16% Poco relacionado, y el 15% no se relacionan. Por su parte, el grado 3º dividió de manera extrema la relación de los estándares contenidos en el plan de estudios con los del plan de aula: el 50% está totalmente relacionado mientras que en el otro 50% no se relaciona.

3.2 OBSERVACIÓN NO PARTICIPANTE

Los resultados de la observación se valoraron conforme a la escala establecida así en la metodología, así: 1(Totalmente relacionado); 2 (Parcialmente relacionado); 3 (Poco relacionado); 4 (No se relaciona).

3.2.1 Organización y Gestión. Se destaca el hecho de que los estudiantes presentaron en general una clara disposición para participar en diferentes formas de organización para el trabajo en clases, así en: grandes grupos, pequeños grupos o forma individual,

según las necesidades demandas por el desarrollo de la clase. Así mismo, se destaca también de que los estudiantes encuentran el material educativo preparado al inicio de la clase.

A pesar de que los estudiantes presentan preocupación por contribuir a la organización del aula para el desarrollo de la clase, se evidenció una clara tendencia en ambos cursos, 2º y 3º, y en las dos áreas, matemáticas y castellano, que los materiales de trabajo, no fueron utilizados de manera eficiente en el desarrollo de la clase, en especial en el grado 2º donde se encontró que en aproximadamente el 75% de los casos los estudiantes no hacían usos de los materiales del aula como carteleras, en el caso de castellano, o de figuras geométricas el área de matemáticas. Este desaprovechamiento como espacio significativo de aprendizaje resta importancia a la actividad constructivista del estudiante en la forma como lo considera (Coll, 1997) quien afirma que la postura constructivista en la educación se alimenta del aporte de las diferentes corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético Peagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vikoskyana, así como algunas teorías instruccionales entre otras.

3.2.2 Evaluación para el aprendizaje. En ambos cursos (2º y 3º), y en las dos áreas, matemáticas y castellano, en general, no se evidenció un estímulo sobre los resultados de la evaluación con símbolos (caritas tristes o alegres, entre otros) y por el contrario, se pudo observar clara evidencia de una de una calificación bajo el paradigma positivista, es decir, puramente cuantitativa. Esta situación toma mayor importancia en contra del proceso de desarrollo de las estrategias de evaluación del plan de clase presentado por los docentes, cuando no se observó en el aula de clase un proceso permanente de evaluación más allá de la evaluación escrita. Este aspecto obliga a estar de acuerdo con Escudero quien considera que aunque en la evaluación educativa, se retienen las características del evaluador fruto de las tres primeras generaciones, esto es, la de técnico, la de analista, y la de juez Escudero, 2003,

comparte con Patton, 1980 que estas deben ampliarse con destrezas para recoger e interpretar datos cualitativos.

3.2.3 Desarrollo de la clase. En general se pudo observar que aunque el desarrollo de la clase presenta parcialmente coherencia en la exposición magistral que se pretende dar a los estudiantes, fue poco observado una actividad en clase que tendiera a recordar los aspectos considerados en las clases anteriores.

Por su parte, los aspectos participativos tendientes a contribuir al desarrollo cognitivos de los estudiantes fueron pocos observados, en ambos cursos y áreas. En este sentido, fue muy poco observada la conexión total de los grupos en las actividades de clase, así como también fue muy poco observado el papel que juega la familia en el involucramiento con las actividades o tareas que el estudiante debe desarrollar en casa. Una vez más se considera que este espacio significativo de aprendizaje resta importancia a la actividad constructivista del estudiante en la forma como lo considera (Coll, 1997)

4. CONCLUSIONES

Del análisis del presente trabajo se observó que el área de castellano de los dos grados (2º y 3º) presentó tendencia a una mayor relación del plan de aula con el plan de estudios en comparación con el área de matemáticas; sin embargo para el grado segundo la tendencia es a una menor relación del plan de aula con el plan de estudios en comparación con el área de matemáticas.

En cuanto al área de matemáticas del grado 2º, presentó una mayor tendencia en relación del plan de aula con el plan de estudios en comparación con el área de matemáticas. Por su parte, el grado 3º dividió de manera extrema la relación de los estándares contenidos en el plan de estudios con los del plan de aula: el 50% está totalmente relacionado mientras que en el otro 50% no se relaciona.

En los resultados de la observación se destacó el hecho de que los estudiantes presentaron en general una clara disposición para participar en diferentes formas de organización para el trabajo se evidenció una clara tendencia en ambos cursos, 2º y 3º, y en las dos áreas, matemáticas y castellano, que los materiales de trabajo, no fueron utilizados de manera eficiente en el desarrollo de la clase. Por otra parte no se evidenció un estímulo sobre los resultados de la evaluación con símbolos (caritas tristes o alegres, entre otros) y por el contrario, se pudo observar clara evidencia de una de una calificación bajo el paradigma positivista, es decir, puramente cuantitativa. Por lo tanto fue muy poco observada la conexión total de los grupos en las actividades de clase, así como también la necesidad de implementar de manera contextualizada los Estándares Básicos de Competencias.

RECOMENDACIONES

- Implementar un plan de mejoramiento en torno a los resultados encontrados.
- Evaluar el Plan de Estudios con relación a los Estándares de Competencias del Ministerio de Educación Nacional MEN.
- Ampliar éste tipo de estudios a otros grados y áreas de la Institución Alberto Santofimio Caicedo.
- Capacitación de los docentes entorno a la necesidad de aplicar los Estándares de Competencias del MEN.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (1990). Programas de intervención. ¿ Hasta qué punto es factible su evaluación? Revista de investigación educativa, 77-93.
- Arnal, J., Rincón, D. d., & Torre, A. d. (1992). Investigación educativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Labor.
- Casassus, J. (1997). Estándares en educación, Conceptos fundamentales. Chile: Serie Unesco.
- Castillo, S., & Gento, S. (1995). Modelo de Evaluación de Programas Educativos. MADRID: Universitas S. A.
- Coll, C. (1997). Teaching learning and class room. Madrid España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Cuevas A, J. H., & Ibañez, C. (Septiembre de 2008). Estándares en educación estadística: Necesidad de conocer la base teórica y empirica que lo sustentan. Obtenido de http://www.fisem.org/www/union/revistas/2008/15/Union_015_006.pdf
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 11-12.
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation . Evaluation practice, 1-15.
- Kerlinger, F. (1973). Diseños generales de investigación. Obtenido de Uned Provincia de barcelona: <file:///D:/Downloads/Disenos%20generales%20de%20investigacion.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (13 de Abril de 1994). Ley 0115 de Febrero 8 de 1994. Obtenido de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. Obtenido de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- Murillo Torrecilla, J. (s.f.). Enfoques metodológicos de Investigación en ciencias Sociales. Recuperado el 17 de Enero de 2015, de Universidad Autónoma de Madrid:

http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/alenava/Docencia/DOCTORADO/PRIMERA_PORTE_DOCS/ENFOQUES_METODOLOGICOS_J_MURILLO.pdf

Patton, M. Q. (1980). Qualitative evaluation methods.

Paz, S. E. (s.f.). Investigación Cualitativa en Educación Fundamentos y Tradiciones. En S. E. Paz. Caracas Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de investigaciones y post grados.

Perez, R. (2006). Evaluación de Programas Educativos. La Muralla S.A.

Stufflebeam, D. (1996). El papel de la evaluación en la mejora escolar: El gran cuadro. En D. p. centros. Universidad de Deusto.

Weiss, C. (1998). Have we learned anything new about the use of evaluation? American Journal of Evaluation, 19-1-21-33.